SOBRE LA ARTICULACION
ENTRE EL NIVEL INICIAL
Y EL PRIMER CICLO DE LA E.P

CONSIDERACIONES PREVIAS

Los Diseños Curriculares de ambos niveles (Inicial y E.G.B. 1 y 2) abordan en su Encuadre Institucional la problemática de la articulación.

"El concepto de articulación en su sentido más general se refiere al enlace funcional de todas las partes de un sistema o conjunto.

Pedagógicamente el concepto de articulación significa: unir, enlazar cada nivel educativo entre sí, conforme a criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psicosocial de quienes ingresan, transitan y egresan de los distintos ámbitos escolares y, por otra parte, integrar la acción educativa institucional diferenciada por los niveles, modalidades y ciclos existentes.

Considerando que la educación es un proceso continuo y que, además tiene el carácter de sistemática dada su forma de organización y desarrollo al integrar distintos niveles, es de vital importancia la articulación entre ellos.

En los procesos y mecanismos de articulación entre el Nivel Inicial y la EP. habría que distinguir e implementar los que se refieren al primer ciclo de esta última por ser la vía de ingreso para quienes cumplieron la obligatoriedad de la sala de 5 años.

Los aspectos centrales del proceso son:
- articulación institucional
- articulación curricular
- articulación de las prácticas docentes
- articulación de actividades de docentes y alumnos de los dos niveles.

La articulación que integre todos estos aspectos supone una coherencia interna entre los niveles de escolaridad, es decir una comunicación de doble vía para garantizar una coincidencia pedagógica, que en la práctica asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel. Esta coherencia también será necesaria que exista entre los ciclos que componen cada nivel.

Si la “desarticulación” es vista como una diferenciación vertical dentro del sistema educativo formal la articulación debiera entenderse como una gran estrategia de integración entre los niveles de diferenciación. Estrategia que, naturalmente, incluye los mecanismos que sean pertinentes al otorgamiento de continuidad entre todas las instancias que componen el sistema: instituciones, actores, saberes y recursos que tienen el fin de lograr

propósitos educativos comunes. Cada grupo institucional de un nivel tiene que desempeñar un papel significativo frente a los grupos del nivel subsiguiente de modo que el desempeño de todos se refleje en las tareas que competen a cada uno en el nivel, ciclo y aula en que trabaje.

No se trata de implementar mecanismos burocráticos sino que, como gran estrategia, la articulación requiere movilizar procesos relacionales: relación entre diseños curriculares, instituciones, docentes y alumnos de modo que la identidad de cada nivel fortalezca su fecunda continuidad en el otro.

La articulación entre el Nivel Inicial y la EP puede ser analizada desde distintos planos. Su concreción afecta el plano institucional, curricular y el de las relaciones interpersonales de quienes actúan en un nivel y otro. Pero, más allá de esto hay que dirigir la atención a lo que representa cada nivel en el plano social y cultural.

En el plano social la demanda que hace la sociedad al Nivel Inicial en parte es diferente de la que se le hace a la E.P. En el primer caso se acuerda en que los niños pueden ir a jugar, pero, la educación inicial debe "preparar" el ingreso de ellos al siguiente nivel. En el caso de primer grado nadie duda de que se va a "aprender". Por ello la delimitación de las funciones de la escuela es importante tanto para un nivel como para el otro, cuestión claramente expresada en el Diseño Curricular de ambos niveles.

Se conoce que ambos niveles tienen rasgos diferentes: la organización de los espacios y el tiempo, la diferenciación entre juego y trabajo, los recursos didácticos, la presencia de adultos en el aula, las rutinas diarias. En resumen, la relación con la realidad es diferente.

Esto concierne al plano cultural, en uno y otro nivel es posible que puedan identificarse distintos "estilos culturales"

El estilo cultural se define por el conjunto de representaciones sociales, objetivos aceptados, expectativas, recursos utilizados para alcanzar esos objetivos o satisfacer las expectativas, los símbolos, los significados, rituales y desempeños que son constitutivos de una cultura tal como los miembros de las instituciones lo reflejan en las interacciones sociales cotidianas.

Por participar en una misma cultura los maestros de uno y otro nivel actúan con un estilo cultural que les es común, en sus grandes rasgos, pero, no esperamos encontrar una cultura uniforme.

En el interior de cada nivel educativo, y aún en cada institución, hay rasgos que se profundizan y son distinguibles del de otros, de modo que, por ejemplo, el estilo cultural del nivel Inicial puede ser parcialmente compatible con el que caracteriza a la E.P

Cuando las instituciones se "encasillan" en un estilo cultural es poco probable que la comunicación entre ellas constituya una real articulación

¿De qué se trata cuando voces del nivel Inicial -al aprobarse la obligatoriedad de la asistencia a las salas de 5 años- expresan su temor de que se "escolarice" o "primarice" la educación de los niños de jardín? ¿Qué dicen las voces de primaria cuando hablan de la "infantilización" de su contexto, si ingresan o se integran a la E.P. las salitas de jardín? No se trata únicamente de que unos quieran "perpetuar el juego" y otros "empezar a enseñar contenidos curriculares" antes de tiempo. Estas expresiones denotan que justificados o no hay temores de que un cambio de estilo cultural, al pasar el niño de un nivel a otro, perjudique al educando.

Es necesario afrontar estos posibles conflictos provocando realmente, una familiarización institucional con los estilos culturales de ambos niveles. La articulación llevaría a instalar la complementariedad de ambos.

El liderazgo, la conducción, el estilo de toma de decisiones pueden ser muy diferentes en uno y otro nivel. El conjunto de derechos, obligaciones y recursos inherentes al desempeño de cada miembro obedece a un reglamento común, sin embargo, ellos siempre se ejecutan dentro de reglas institucionales propias, según sea el sistema circundante y la situación en que se encuentran los actores. Si no se someten estas cuestiones a reflexión crítica el tema de la articulación seguirá presente en el discurso curricular sin una adecuada instalación en el aula. Para trazar la intersección de dos sistemas culturales que en parte son distintos es necesario el intercambio y las propuestas comunes, de modo que la continuidad cultural garantice una articulación efectiva.

Por otra parte, el curriculum de cada nivel es portador de los "saberes" correspondientes a distintos campos de conocimiento. Habrá que trabajar directamente desde los campos, áreas y/ o disciplinas para que las mutuas referencias sobre los contenidos incluidos en uno y otro diseño se vinculen claramente, asumiendo en conjunto la responsabilidad por los contenidos curriculares que correspondan a los diversos aprendizajes.

Es evidente que en los casos de que se trata de los mismos contenidos éstos se complejizan al pasar de un nivel a otro. Será necesario que las acciones didácticas que correspondan al desarrollo de cada uno de ellos no signifiquen un corte, sino de la construcción en común de puentes necesarios entre los saberes previos y los nuevos. "El pensar la articulación desde el objeto de conocimiento y su abordaje como instrumento de comunicación y, por otro lado, pensarla en función de las estrategias metodológicas que podrán recuperarse "hacia arriba", en primer grado, o "hacia abajo", en Jardín, en relación directa a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños...Lo más importante será contribuir al desarrollo de los sujetos que están "haciéndose", en el sentido de ser niños que aprenden contenidos, pero que a la par y principalmente, desarrollan su inteligencia, consolidan su identidad, conquistan su autonomía y su autoestima, como motores primordiales para animarse a seguir aprendiendo". Cortondo P. (1996).

La articulación curricular entre el Nivel Inicial y el primer ciclo de la E.P. obliga a abordar en conjunto por lo menos, dos interrogantes básicos ¿qué se enseña? y ¿por qué?

La continuidad en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje pueden garantizar, la congruencia de la gestión curricular entre uno y otro nivel. Las líneas articulatorias que se adopten tendrán que favorecer la integración epistemológica, pedagógica y didáctica, lo que no significa decir que habrá un solo "modelo de articulación".
Tienen que existir acuerdos sobre la necesidad de que no haya fracturas en el pasaje interno que recorre cada alumno en el sistema educativo. Acuerdos en que la integración y la continuidad se manifiesten tanto en la cultura institucional común, como en los respectivos diseños curriculares y en el sistema de relaciones entre directivos-docentes-alumnos. Las formas articulatorias, entonces, pueden ser diversas dada la heterogeneidad de los contextos escolares y la de los ámbitos socioculturales donde ellos se insertan.

La articulación se facilita si:

- Se comprende al alumno como ser único, es decir que es el mismo en los diversos niveles de escolaridad que transita y va modificándose interna, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones cognitivas y de su desarrollo personal y social.

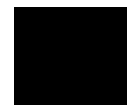
- Existe un proyecto común y permanente compartido entre niveles.
- Todos los diseños curriculares comparten los aspectos sociopedagógicos fundamentales del marco teórico y se acuerdan enfoques didácticos comunes, lo que no obstaculiza el desarrollo de la especificidad educativa de cada nivel.

- Se elaboran planes que involucran a docentes, alumnos y su núcleo familiar en acciones que confieran su identidad a cada nivel pero con la constante presencia de la intencionalidad educativa más pertinente a dichos planes.

- La convivencia democrática en las instituciones se extiende a las relaciones del mismo carácter con el medio externo.

- Coinciden las concepciones antropológicas, filosóficas y pedagógicas en todos los niveles, sustentadas desde una política educativa común, con testimonio de ello en los diseños curriculares y en las prácticas institucionales y aúlicas que los concreten."

LENGUA Y LITERATURA INFANTIL
LENGUA Y LITERATURA



Abriendo las compuertas del nivel...

Música para una vaca

Un día, el célebre músico Gong Migyi tocó música clásica ante una vaca; ésta continuó pastando como si nada.

"No es que ella no la oiga, es mi música que no le interesa"-se dijo el músico-. Se puso entonces a imitar en su qin el zumbido de las moscas y el mujido de los terneritos. Al instante la vaca paró la oreja, y balanceando su cola se acercó al músico para escuchar hasta el final la música, que esta vez, tenía un significado para ella.

Mou Zi (en "*A la hora de leer y escribir ...textos*")

Introducción

Dos **fechas** aparecen como significativas en el nivel Inicial y en el nivel Primario (E.G.B.), estableciendo un **alerta** en el trabajo cotidiano:

- En el mes de septiembre las maestras de sala de cinco años inician generalmente una circulación de mensajes "clandestinos", con los padres, -de los que muchas veces el chico no se entera- tendientes a proporcionarles un cuaderno, como paso preparatorio para el futuro primer grado.

  Estos rumores, en otras oportunidades, no son tan "clandestinos" sino que son compartidos desde el inicio por los propios alumnos que ensayan a ser "de primer grado" realizando "trabajitos" de ubicación espacial, "conteo" o "lectoescritura".

- En el inicio escolar, hacia el mes de marzo-abril, y a fin de hacer más suave y "amortiguado" el pasaje de un nivel a otro, los maestros de primero ensayan a ser "jardineras", con dinámicas parecidas a las instaladas en las salas, para favorecer el contacto de los grupos, el reconocimiento de la institución, etc.

Más allá de estas fechas que marcan **períodos en los que se intenta la "articulación"**, es interesante observar que ésta suele estar orientada hacia:

- el ***"preparar"*** *para el otro nivel* (en el caso de nivel inicial), o
- el ***"recuperar"*** *las vivencias del nivel anterior.*

A veces se trata de "ambientar", en función de un espacio o contexto anterior (en el caso de primer grado, por ejemplo, esto se produce cuando los rincones de juego se siguen "proyectando" en el aula; o en las primeras semanas de clase en las que se opera -momentáneamente- como en sala de cinco).

Sin instalar ningún tipo de valoración, es evidente que estas "representaciones" acerca de lo que es articular están presentes en los docentes de cada nivel.

Sin lugar a dudas se trata de abordar una tarea que requiere cierta reflexión previa.

Se trata de dos niveles educativos diferentes, marcados por rasgos específicos en cuanto a:

- la organización de sus rutinas, horarios,
- los espacios y tiempos instalados para el compartir, para el jugar, para el trabajar, con o sin diferenciación rígida entre el juego y el trabajo,
- las disposiciones espaciales en las salas y en las aulas que "dicen" acerca de la dinámica que allí se espera instaurar, que "dicen" acerca del tipo de comunicación que podrá establecerse entre los niños, y con el docente,
- la presencia o no de los padres en las aulas, en la tarea de las salas, en la institución,
- los materiales de trabajo y tipos de actividades,
- la planificación y el enfoque puesto en contenidos actitudinales, o conceptuales, o procedimentales, etc.

Pero estos espacios, dos niveles educativos eslabonados entre sí, no sólo **dicen por sí mismos**, desde su estructuración y organización, sino que "proyectan" -¿o "reflejan"?- determinadas expectativas sociales que de manera estereotipada pueden a veces llevar a una conclusión simplista:

El niño en el nivel inicial, *juega*,
El niño en el nivel primario, *aprende*.

Como si estas dos modalidades de aprehender el mundo pudieran en la infancia disociarse y valorarse de diferente manera, y fuera una más valiosa que la otra.

De hecho, es posible escuchar, como señala Norma Gimenez de Ardanaz:

> "Siempre estás moviendote. Ya **Vas a ver** en primer grado..."
> "Qué desordenado!. **Vas a ver** cuando vayas a la escuela..."
> "Apurate! **Vas a ver** cuando llegues tarde a la escuela...!
> "**Vas** a la escuela para leer, escribir y..."

Cambio de nivel, cambio de expectativas.

Deseos que se transforman, también desde los padres, en la imperiosa necesidad de verificar un crecimiento, un pasaje de la niñez a *cierta adultez,* del ocio (juego) a la *productividad* (aprender, trabajar).

Los docentes saben bien acerca de la *relatividad y falacia* que estos razonamientos implican:

- el niño -*sea o no de nivel inicial*- ***aprende, madura y crece*** en cada conquista del mundo que realiza, aunque de hecho, también vive ***jugando y operando sobre la realidad*** desde esa posibilidad que le permite el "como si".

Jugar, aprender, crecer, vivir, son impulsos vitales que constituyen la esencia de la infancia

Sin lugar a dudas, en toda situación de enseñanza-aprendizaje, intervienen tres factores que entre si establecen dinámicas transacciones y relaciones complementarias, es decir:

- un sujeto que aprende,
- un objeto de conocimiento y
- un docente intermediario que facilita el contexto de aprendizaje.

Es posible verificar que este triángulo pedagógico se encuentra ***atravesado*** por las distintas prácticas que desde uno u otro nivel se valoran como necesarias, adecuadas, pertinentes.

Y a ellas se agregan las expectativas sociales y las representaciones que la sociedad tiene acerca de *qué esperar* de uno u otro nivel.

Sin embargo, *al menos en sala de 5 años y primer año*, -escalones a articular- *permanecen como* **constantes** *dos variables:*

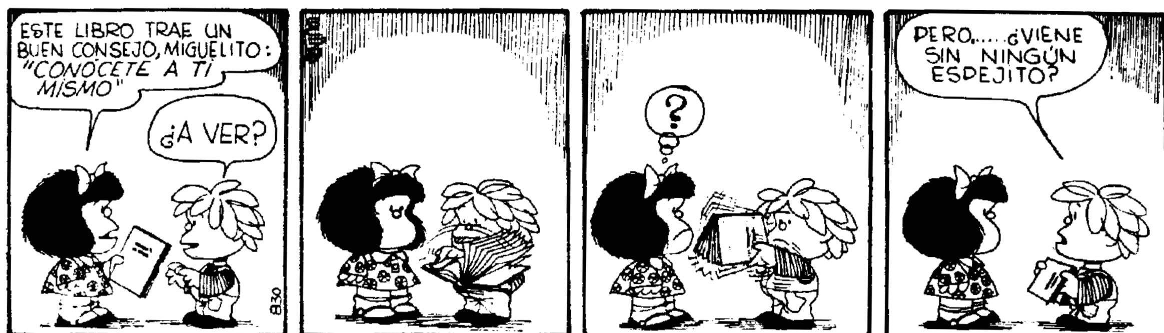
a) el **objeto de conocimiento** -el lenguaje- que *necesariamente* debe ser planteado en términos de instrumento de comunicación, y que será **objeto de uso y reflexión** en paulatina y creciente profundidad a medida que se modifiquen los rasgos evolutivos del niño (desde un pensamiento concreto hacia un pensamiento que tiende a la abstracción).

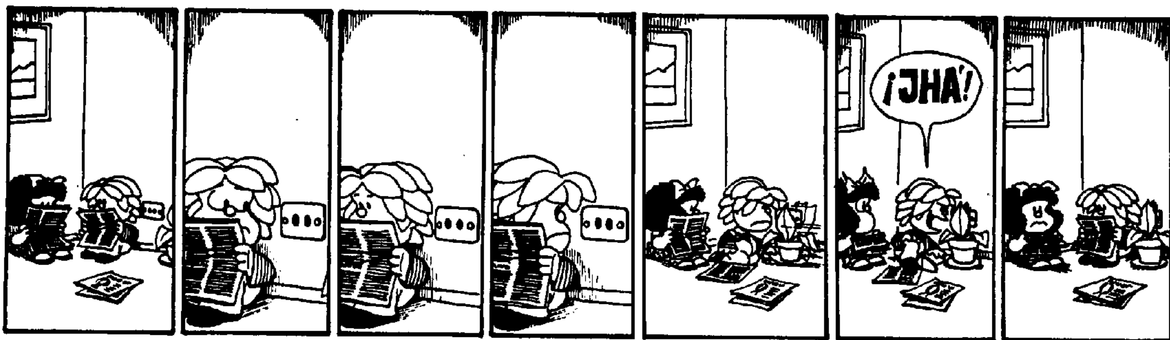
Y por otra parte, se mantiene constante

b) el **sujeto que aprende** -un niño de entre 5-6 años- que **sigue siendo el mismo** a pesar de las vacaciones de verano que como una ola dejaron atrás un *nene grande* de la sala de cinco años (los más grandes del Jardín), y depositaron en la orilla del mar (o del aula) un *nene chico* de primer año (los más chicos de toda la escuela).

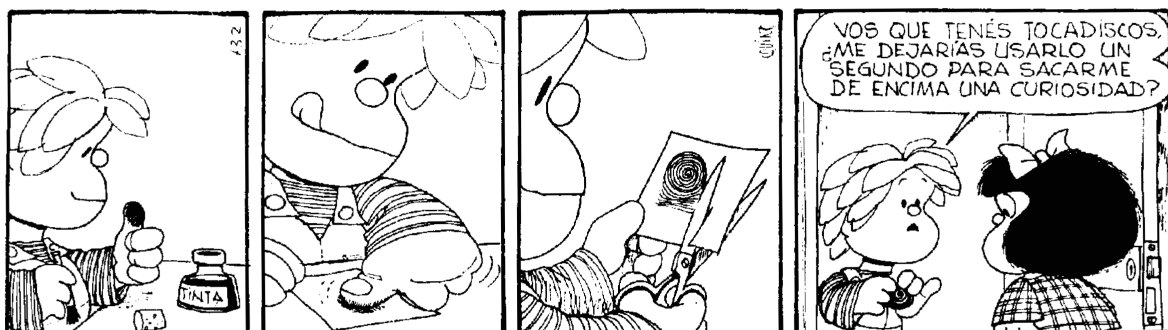
El mismo, pero...
¿Chico o grande?
¿Listo para jugar o para aprender?
¿Con expectativas o sin ellas?

Dando cuenta de la vida, ¿con qué tipo de pensamiento: mágico, animista, concreto-intuitivo,etc?





Acercándose al mundo, ¿con o sin curiosidad ?, ¿sintiendo placer al descubrir relaciones y lógicas?



¿ Y cómo se anima a jugar con el lenguaje?



¿Cuáles serán sus rasgos evolutivos más sobresalientes, sus miedos, sus gustos, sus intereses?





Y lo que puede ser más importante aún:

¿Cómo los docentes nos hacemos cargo de estas características? ¿Cómo adecuamos nuestras pretensiones pedagógicas a ese *niño de carne y hueso-sujeto de aprendizaje* en el contexto escolar?



¿Sabemos canalizar los intereses y necesidades para hacerlos protagonistas?



¿Podemos indagar en el mundo imaginario de los chicos, para desde allí tender un puente hacia la realidad?



Se trata de un enorme desafío.

Sobre todo, para que llegado el momento, las presiones de pasar a ser un "nene grande de primer grado", no operen como el "acorralamiento" de la infancia (o la pérdida del interés, o la dependencia, o la falta de confianza en los propios logros).



Tal como señala Delval "uno de los aspectos de la disociación entre la escuela y la vida es que el niño no entiende el sentido de las actividades escolares.

No entiende que tenga que estar muchas horas al día sentado escuchando lo que dice otra persona que le habla de cosas incomprensibles para él en lugar de estar actuando.

No entiende para qué sirve escribir en un papel.

Y no entiende por qué esas actividades no se han ido introduciendo progresivamente para resolver sus problemas sino que se han iniciado de golpe como si fueran un fin en sí mismas."

No quiero, no puedo, no sé. No deberían escucharse tan frecuentemente en ninguno de los dos niveles.

"Cuando preguntamos a escolares para qué sirve la escuela y por qué tienen que ir a ella, -dice Delval- nos contestan que sirve para aprender y que hay que ir para hacerse una persona de provecho...No consideran "aprender" la inmensa mayoría de conocimientos esenciales que se adquieren fuera de la escuela, conocimientos prácticos que nos permiten sobrevivir...

Todo esto no se considera aprendizaje porque no se adquiere de una manera penosa, trabajosa, tediosa...Por esto la escuela está separada de la vida y el niño establece dos mundos:el de su vida y el de lo que se enseña en la escuela, sin que sea capaz ni sienta la capacidad de conectar unas cosas con otras.

Sin tomar en cuenta los estereotipos que socialmente se han instalado sobre los dos niveles, es **necesario** plantearse la articulación como en sí misma la palabra lo sugiere:

> Articular: Enlazar funcionalmente las partes de un todo. Relacionar. Unión de una parte (de una planta) con otra distinta de la cual puede desgajarse (como la rama del tronco).

Y esto es válido básicamente porque **el niño sigue siendo el mismo**, pero en crecimiento, en potencia, por un lado,

y por el otro, los dos niveles **conforman un todo**: una sólida parte del sistema educativo.

¿Cómo pensar entonces la articulación?

La articulación puede imaginarse en diferentes niveles.

Uno, quizás, *más superficial*, puede tener que ver con recuperar o instalar “marcas” que anticipen o recuerden los contextos **previos** o **futuros**: la introducción del cuaderno, la presencia de una etapa de adaptación en la primer semana de clase de primer grado, o un percherito con los nombres de los alumnos.

Cada docente deberá visualizar ***hacia adónde se dirigen estos esfuerzos***:

- ¿Apuntalan la posibilidad de sentirse reconocidos como un grupo, respetados en su identidad, mejorando la relación vincular que la maestra cree en ese inicio del primer año?
- ¿Se incorporan porque se estima que esto es iniciación a la lectoescritura? ¿o porque apunta a preparar a los niños para adquisiciones de otra índole, como puede ser la ubicación en el espacio reducido de una hoja?

¿Será posible llegar a esa instancia, no tanto para mostrar “lo bien que saben usar el cuaderno los nenes de Jardín” sino para culminar con la *conquista del espacio parcial*, que sin dudas debió empezar en el espacio total del patio, de la sala, con el compromiso corporal no sólo de la mano sino de todo el cuerpo?¿Y si en primer año, por un tiempo, se inicia el trabajo en hojas grandes?

¿Y si existen en primer año rincones “reales”, surgidos por necesidad, que descubran espacios de exploración diferentes a los instalados en el Jardín - y no necesariamente la casita o los bloques?

Pero también hay otras propuestas más profundas que el docente está en condiciones de considerar.

Especialmente,

- el pensar la articulación ***desde el objeto de conocimiento*** -y su ***abordaje como instrumento de comunicación***- , por un lado, y
- ***en función de las estrategias metodológicas*** que podrán recuperarse “hacia arriba”, en primer año, o “hacia abajo”, en Jardín, en relación directa a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños.

Sin duda compartimos la idea de que “es imprescindible que la escuela se apoye en la evolución psicológica del niño y también en el nivel de conocimiento científico existente en el momento, que debe orientar los contenidos de la enseñanza”.

Lo más importante será contribuir al desarrollo de los sujetos que están “haciéndose”, en el sentido de ser niños que aprenden contenidos, pero que a la par y principalmente, desarrollan su inteligencia, consolidan su identidad, conquistan su autonomía y su autoestima, como motores primordiales para “animarse” a seguir aprendiendo.

Así concebida, una escuela basada en el desarrollo (de los niños) es "una escuela que tiene que partir de las **necesidades del sujeto en cada edad** y **facilitar la construcción a partir de allí**."

Por ello, los niños, "que están acostumbardos sobre todo a actuar, deben comenzar actuando y (solo) posteriormente reflexionar sobre lo que hacen."

Este punto de partida es esencial. Porque como decíamos al inicio del documento, el niño de 5-6 años es un curioso explorador de la vida, y en la vida también aparece como espacio deseable para la exploración, *la escuela y los distintos aprendizajes que ella ofrece.*

Delval explica : "El niño en la escuela aprende una serie de conocimientos y de prácticas o hábitos sociales. Pero además de eso aprende muchas otras cosas por la propia permanencia dentro de la institución y por el contacto con los adultos y con sus compañeros.

Estas cosas que se enseñan de manera implícita son tan importantes como las que se tratan de transmitir de manera explícita. El modo como el niño se relaciona con los adultos, sus posibilidades de tomar iniciativas o ejecutar consignas, el trabajar en grupos o aislado, el recibir los conocimientos construidos o tener que construirlos él mismo, la posibilidad de realizar juegos dentro del aula, o únicamente fuera de ella (...)el estar regido en el aula por normas explícitas o implícitas, el que estas normas hayan sido elaboradas por los adultos o con la participación de los propios niños, etc."

¿Hasta qué punto somos conscientes de ello?



Pensemos nuevamente en el tema de la articulación, recuperando estos aspectos.

articular: relacionar funcionalmente

desde el objeto (lenguaje)	*desde las estrategias metodológicas o las propuestas didácticas*

El "pasaje", la acción concreta que permita articular la sala de cinco años con el primer grado, puede ser llevada a cabo con diferentes modalidades:

a) en "presencia" de los niños: siendo ellos mismos las bisagras que articulan la tarea, viviendo esta aproximación entre niveles desde su tarea cotidiana, planificada para un breve período o para ser abordada durante todo el año, de manera conjunta. De esta forma se privilegia el ***contacto de los niños en el hacer compartido.***

b) en "ausencia" de los niños: siendo el eje de la articulación la organización curricular y sus permanentes puntos de encuentro a nivel de contenidos, o a nivel metodológico, o a nivel de propuestas didácticas. Se privilegia aquí la ***secuenciación pedagógica entre niveles.***

c) también puede darse una ***intersección*** de estas dos modalidades, de manera que a veces sean los niños los que impriman realidad a esa articulación (***quehacer compartido***), palpable en un ir y venir de la sala al primer grado o viceversa. Y con la mediación de una planificación que, por momentos, rescate contenidos articulables (***iniciación-profundización***, según las necesidades del nivel).

Los contenidos curriculares, por ejemplo, pueden ser una punta significativa en la propuesta de articulación, en el camino de *secuenciación pedagógica*:

iniciarse, aproximarse ***a los aspectos textuales ha sido conquista del Jardín de Infantes, en el nivel primario es necesario trabajar sobre la*** **profundización** ***de aquellos aspectos en los que los niños se han iniciado: tipos de textos, propósito, funcionalidad , superestructura, coherencia, cohesión, etc.***

Por un lado, se trata de posibilitar que en el uso del lenguaje los niños sean **protagonistas** ***cada vez más concientes.***

Es decir, posibilitar situaciones reales de lectura y escritura de textos, realizando ajustes en el proceso de reescritura o textualización ("pulir" el texto para que logre la eficacia deseada según a quién esté dirigido, cómo esté organizado, con qué propósito,etc).

Por el otro, se trata también, de seguir ***involucrándolos en los proyectos*** que se pretenden llevar a cabo.

Por ejemplo, en E.G.B., desde el diseño curricular, aparece la definición de **proyecto comunicativo:** un tipo de proyecto-empresa más específico que el desarrollado en el Jardín.

Mientras en el Jardín **toda** oportunidad de recuperación de distintos tipos de textos es **válida**, (aún cuando la acción derive en productos no estrictamente lingüísticos), en primaria el ajuste está dado en el sentido de abordar un *proyecto donde la producción lleve a un* ***texto predeterminado*** *(un afiche, un diccionario, una carta,etc).*

Así puede cobrar sentido realizar un proyecto como:

- Escribimos un ***recetario***, para el taller de cocina

- Armamos un ***diccionario enciclopédico*** - ilustrado o con figuritas - de animales, con un pequeño glosario para conocer en profundidad los que son domésticos y pueden ser mascotas, o aquellos salvajes, o aquellos que están en peligro de extinción.

El producto que "moviliza" el proyecto es un texto específico: **enciclopedia** (o sus notas explicativas) o un **recetario**.

En Jardín, el producto final que "moviliza" el proyecto puede *no ser* la elaboración de un texto. Por ejemplo organizar y llevar a cabo una muestra de arte infantil: aunque de hecho, para concretarla, se movilice la *necesidad de leer y escribir diferentes tipos de textos*: invitaciones, afiches, catálogos, letreros,etc.

Imaginemos un nivel de articulación que también contemple el *contacto directo entre niveles*.

Como **pre-proyecto** puede ser necesario crear los primeros intercambios entre la sala y el primer año:

Así los nenes del Jardín deciden visitar primer año.

Esto puede suceder en cualquier época del año, y preferiblemente dejando espacios y tiempos para profundizar "las relaciones".

Los nenes de primer año les muestran sus lugares de trabajo, sus cuadernos y comparten con ellos un momento de la clase: la ronda, en la que cada uno cuenta cosas significativas de ese día.

También el aula puede mostrar en qué está trabajando, qué espacios o rincones ha creado, qué proyectos está llevando a cabo o qué salida puede estar organizando.

Los nenes del Jardín también aportan sus comentarios y pueden llevar por ejemplo, para compartir con los nenes de primer año, algunos trabalenguas o adivinanzas, o colmos o chistes que hayan recopilado especialmente para ellos.

También puede haberse organizado algún juego entre todos: una "mancha-helada" o un "Martín pescador" para empezar a conocerse y construir el deseo de compartir otros espacios.

Si son muchos, - y de hecho lo serán- las maestras podrán organizar trenes de nenas, de varones, de chicos con zapatillas, de nenas con colita, alternativamente, siendo el resto expectadores o participantes según la ocasión.

Pueden armarse con los mismos chicos, laberintos en el patio para jugar en parejas, con un representante de cada nivel.

También en estos primeros encuentros pueden organizarse para oficiar como nenes-tutores: un nene o nena de primer año se tendrá que encargar de acompañar en esa jornada, a otro par, de Jardín de Infantes (con la consigna " nos hacemos amigos de...y le hacemos conocer cómo se trabaja en este año... o sala)"

Luego pueden preverse frecuentes contactos:

¿Un buzón para mandar mensajes de la sala al aula, o viceversa?

¿Una obra de títeres que salen a ver juntos?

¿Un paseo por el barrio o una ida hasta la plaza?

¿Una devolución de la visita, del primero al Jardín?

¿La organización de una biblioteca circulante para nenes de sala de cinco y primer año?

Veamos un ejemplo simple, que ha cristalizado en un pequeño proyecto compartido:

Jardín y primer año acuerdan hacer ***intercambio de libritos***.

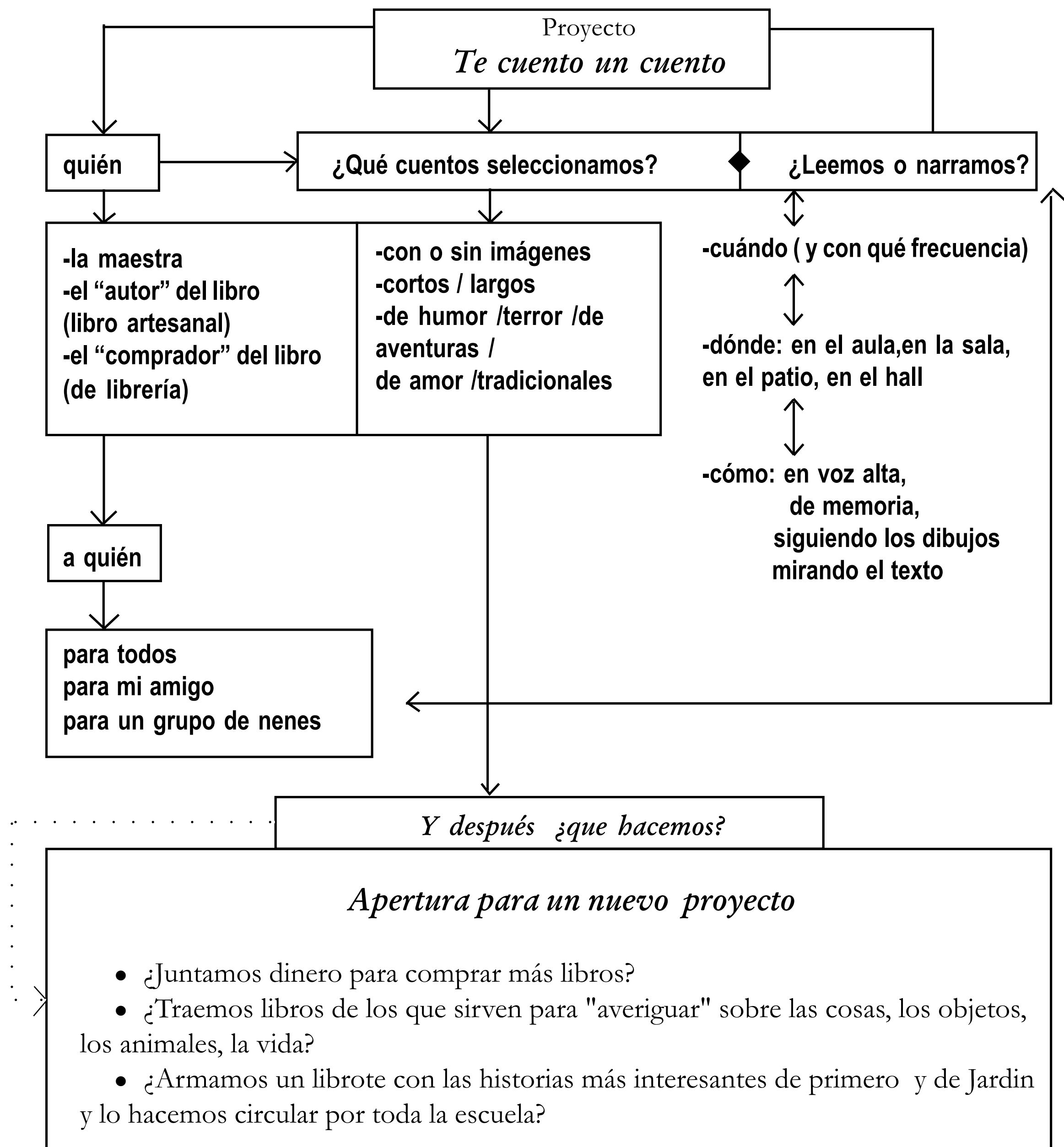
Pueden confeccionar sus propios libros y después organizar un encuentro en el que por pequeños grupitos puedan mostrarse e intercambiarse los libros (o prestarse, regalarse o simplemente mirar juntos).

También puede ser que ambos niveles asuman el compromiso de juntarse un día solamente para "leer"a los otros el cuento elegido o realizado: "leer" en sentido estricto o contarlo literalmente desde la recuperación de la trama conocida.

Puede ser que esta etapa de desafío lleve a los nenes a tener que ensayar la lectura y /o a grabar para escucharse.

Este desafío será *leer en voz alta, para los otros* (con un propósito, haciendo de la lectura en voz alta un objetivo específico al servicio del conectarme, vincularme, relacionarme con los demás y hacer claro mi mensaje).

De esta forma puede ser acordado, para ambos niveles la realización de un proyecto compartido:



Apertura para un nuevo proyecto

- ¿Juntamos dinero para comprar más libros?
- ¿Traemos libros de los que sirven para "averiguar" sobre las cosas, los objetos, los animales, la vida?
- ¿Armamos un librote con las historias más interesantes de primero y de Jardin y lo hacemos circular por toda la escuela?

¿Qué contenidos podrán ser trabajados en Jardín y en Primer año?

Desde el proyecto aparecen como factibles para ser trabajados, y en una secuencia progresiva, a medida que se desarrolla:

Sala de cinco años	Primer año
• Exploración de los elementos no lingüísticos en el discurso oral (gestos, tono de voz) en relación con el propósito y la actitud del que habla: hablar bajito, pausadamente, con voz grave, susurrar, acompañar con las manos lo que se está diciendo, etc.	• **Dramatización:** Integración de lenguajes verbales y no verbales. Juegos para comunicar mensajes por diversos medios: gráficos, gestos, mímica, corporales. Juegos con material sonoro, rimas, trabalenguas. Juegos con sustituciones vocálicas en canciones. Pronunciación: fluidez y claridad. Dramatizaciones sencillas.
• Exploración de discursos o textos orales: "decir" contando algo: relatos, cuentos.	• **Narración:** Comprensión y producción, individual y colectiva, de narraciones reales y ficcionales. Narración a partir de imágenes. Reconocimiento de secuencias narrativas en imágenes y reordenamiento de las mismas. Predicción de hechos en narraciones leídas o contadas por el docente. Predicción de desenlaces. Renarración.
• Exploración funcional de las partes de un libro.	• Reconocimiento de elementos paratextuales: diagramación (prosa, poesía), título; imágenes, epígrafes (en fotos de periódicos y revistas)
• Aproximación a la dinámica del intercambio para poder hablar y escucharse: turnos, escucha comprensiva.	• **Conversación:** Conversación espontánea en lengua coloquial sobre temas de interés. Conversaciones simuladas a través de juegos. Conversaciones mediatizadas (teléfono). Escucha comprensiva y atención. Expresión de sentimientos y preferencias. Fórmulas sociales de apertura y cierre; de saludo y demanda.

• Aproximación a las características de los textos "que se dicen" en relación a los textos "que se escriben".	Respeto de los turnos para hablar y ceder la palabra. Preguntas y respuestas: responder adecuadamente, cooperar. Realización de reportajes sencillos a compañeros. Escucha de entrevistas grabadas. • Situación comunicativa: diferencias entre lenguaje oral y escrito. Actos de habla. Comparación de mensajes orales y escritos; usos, ámbitos de circulación, características. Reconocimiento de la utilidad de la lectura: informarse, disfrutar, confeccionar algo con instrucciones, etc.
• Aproximación a distintos tipos de textos de circulación social: el cuento. • Aproximación a los tipos de cuentos según la realidad que plantean: maravillosos, de ciencia ficción, fantásticos, tradicionales, etc. • Recuperación de "marcas" literarias específicas en la construcción del sentido del cuento: fórmulas de inicio y cierre, conectores que hacen avanzar el relato, etc.	• Confrontación de formatos y siluetas de diferentes textos. Su reconocimiento. Diferencia entre texto y conjunto de frases. • Reconocimiento y uso de libros de recreación: (cuentos, poemas, leyendas), de entretenimientos (colmos adivinanzas, trabalenguas,) y de consulta (diccionarios, libros de texto, manuales). • Reconocimiento y lectura de diferentes tipos de textos, ficcionales y no ficcionales: narrativos (noticias, cuentos, leyendas, historietas); descriptivos (de animales, plantas, personajes, etc.); instructivos (consejos, recetas, instrucciones para jugar, etc.); expositivos (sobre temas de interés); epistolares (invitaciones, cartas, notas); literarios ; publicitarios (avisos, publicidad) • Reconocimiento de personajes, lugares, hechos; fórmulas de inicio y cierre. • Reconocimiento de la estructura básica del cuento: presentación, nudo, desenlace y del conflicto. • Reconocimiento de secuencias narrativas y

• Relación texto-imagen. • *Placer por el intercambio comunicativo como medio para establecer vínculos con los demás.*	de relaciones temporales. • Identificación del sentido general / tema. • Identificación de conectores en la lectura. • Observación del uso del punto en la lectura y de otros signos que llamen la atención de los niños. Uso del punto al final del escrito. • Diferenciación de dibujo y escritura. • Reconocimiento de palabras y no palabras. • Lectura de textos ilustrados, con contenidos fácilmente previsibles, como de cuentos, canciones, poesías conocidas y de otros textos, con ayuda del docente y de los compañeros. • Diferenciación de dibujos, gráficos y escritura; letras y números. • *Valoración del lenguaje oral y escrito como instrumentos para satisfacer necesidades de comunicación, expresión, creación, planificación, reflexión y realización de tareas concretas.* • *Capacidad para disfrutar de los mundos imaginarios que ofrece la literatura.*
• *Valoración del lenguaje oral como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura.* • *Placer e interés por la lectura y la escritura de textos.*	• *Valoración de elementos culturales tradicionales de su comunidad.* • *Reconocimiento de la diversidad lingüística y respeto por las diferentes formas de habla.* • *Placer de poder usar creativamente el lenguaje.* • *Disposición favorable para revisar y mejorar sus producciones.* • *Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas lingüísticos.* • *Interés por la calidad de los textos propios y ajenos como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.* • *Curiosidad y actitud crítica frente a los modelos lingüísticos y comunicativos .* • *Valoración de las normas de la interacción oral y de la escritura como necesarias para la comunicación.*

• *Curiosidad y exploración reflexiva sobre el lenguaje verbal.*	• *Interés por conocer y emplear palabras nuevas y por explorar diversidad de discursos.* • *Disposición favorable para revisar y mejorar sus producciones.* • *Reconocimiento de la necesidad de dominar la forma estándar del lenguaje .* • *Actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social y la publicidad.*
• *Cooperación en las producciones grupales.*	• *Valoración del trabajo cooperativo para un buen intercambio comunicativo.* • *Reconocimiento de la necesidad de expresarse claramente para ser comprendido.* • *Respeto por las producciones e intervenciones de otros hablantes. Conciencia de la necesidad de escuchar y respetar turnos en las conversaciones.* • *Disposición para lograr acuerdos y aceptar desacuerdos.* • *Capacidad para pedir y ofrecer ayuda.* • *Flexibilidad para modificar sus argumentos.* • *Rechazo de actitudes discriminatorias por cualquier causa.*

Y muchos otros más...

Los caminos hacia la articulación pueden ser variados.

Los tiempos que ella insuma estarán sin lugar a dudas en relación directa a la necesidad y al deseo de tender ese puente de nivel a nivel.

En *cada uno* de los docentes está la posibilidad de ***empezar a buscar las alternativas*** que mejor compatibilicen con las características de la sala,

de la institución,

del colega con el que pretendo trabajar,

con mis alumnos y sus intereses, esos niños concretos que me piden, hoy,

abrir las compuertas del nivel para ir...

tras el desafío de ***encontrarnos en algún punto de articulación...***